



Tramitação Editorial:

ISSN: **2595-1661**

Data de submissão: **06/11/2020**

Data de reformulação: **17/11/2020**

Data do aceite: **24/11/2020**

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4289233>

Publicado: **2020-11-24**

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

TRAINING AND VALUING TEACHING WORK

*Diêgo Borges Rodrigues¹
Graciele Ferreira de Sousa²
Jurenice da Silva Barreto³
Valdivina Alves Ferreira⁴*

Resumo

No Brasil, o docente atua em sua profissão mesmo diante de possíveis lacunas na formação inicial e continuada, de remuneração e condições de trabalho, por vezes impróprias, que tornam essa carreira desafiadora. Sabe-se que esses problemas são antigos e por mais que se tenham normativas como a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) e

¹ Cursando Mestrado em Educação como aluno especial na Universidade Católica de Brasília. Experiência na área de Gestão Estratégica de Pessoas, em especial no subsistema de Treinamento e Desenvolvimento. Lattes; <http://lattes.cnpq.br/9363267671125534> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0816-9858> E-mail: diegoborgesr@gmail.com

² Mestranda em Educação pela UCB, Neuropsicopedagoga, Pedagoga e Professora da SEDF. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3599244066099350>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7847-1505>. E-mail: graciele.sousa@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1686474662664459>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7847-1505>. E-mail: jurenicesb@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – Goiás) e professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4825111570999096>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2306-7465>. E-mail: valdivina5784@hotmail.com

tantos outros, o professor da Educação Básica no Brasil tem uma carreira desvalorizada e que, por conseguinte, pode levá-lo ao desestímulo. O profissional docente pode modificar a vida de estudantes, e esse efeito precisa ser valorizado pelas autoridades das políticas públicas de forma a refletir mudanças efetivas para sua melhor formação e maior valorização. Nessa perspectiva, essas ações ficam consoantes com a importância que esses profissionais têm na Educação. Destarte, esse trabalho tem como objetivo contemplar aspectos históricos de desenvolvimento do processo de formação do professor, bem como sua valorização. Ademais, são apresentadas algumas nuances dos aspectos políticos da Legislação e de alguns autores que abordam a temática e que vão ao encontro dos problemas e perspectivas atuais. Esta é uma pesquisa qualitativa na qual os dados foram colhidos através de análise bibliográfica e documental. Por fim, concluiu-se que tanto a sociedade como os órgãos competentes devem acompanhar o cumprimento da LDBEN, a fim de que as metas do PNE sejam alcançadas.

Palavras-chave: Docente. Formação. Valorização.

Abstract

In Brazil, teachers act in their profession even in the face of possible gaps in initial and continuing education, remuneration and working conditions, sometimes improper, which make this career challenging. It is also known that these problems are old and as much as there are regulations such as the Federal Constitution of 1988 (CF), the Law of Directives and Bases of Education of 1996 (LDBEN), the National Education Plan 2014-2024 (PNE) and many others, the teacher of Basic Education in Brazil has a devalued career and that, therefore, can lead to discouragement. The teaching professional can modify the lives of students, and this effect needs to be valued by public policy authorities in order to reflect effective changes for their better training and greater appreciation. In this perspective, these actions are consistent with the importance that these professionals have in Education. Therefore, this work aims to contemplate historical aspects of development of the teacher training process, as well as its valorization. In addition, some nuances of the political aspects of the Legislation are presented, as well as some authors who approach the theme and who meet current problems and perspectives. This is a qualitative research in which the data was collected through bibliographic and documentary analysis. Finally, it is concluded that both society and the competent government agencies must monitor compliance with the LDBEN, so that the goals of the PNE are achieved.

Keywords: Teacher. Teacher education. Teacher appreciation.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem passado por diferentes momentos ao longo da história. Ao final da década de 1970, a literatura acadêmica, através de Saviani (2005), Freire (1991), Libâneo (1994), dentre outros, apresentou relatos de debates acerca da crise educacional que estava iniciando no país. Além disso, melhores condições de trabalho e salários dignos foram alguns dos temas debatidos por autores como Hipólito (1991), Balzan e Paoli (1988). Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDBEN) veio à tona reflexões sobre temas relevantes na esfera da educação.

Salienta-se que a formação inicial e suas complexidades foram a tônica dos debates da década de 1980. Não menos importante, a formação continuada, bem como a valorização dos docentes foram foco das discussões. A legislação e normativas vigentes no país direcionam olhares aos profissionais da educação no sentido de assegurar direitos ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Contudo, a realidade apresenta um outro cenário. Professores, em especial da rede pública de educação básica, vivem um contexto de grandes desafios em seus lócus de trabalho, como infraestrutura deficiente e enfrentamento de violência entre estudantes e docentes.

Sabe-se que o professor é um dos principais atores no processo educacional e que assume papel relevante na construção do conhecimento. Assim, este estudo objetiva desvelar uma breve contextualização da formação docente na história da educação brasileira, seguida pela formação inicial, pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) e pela formação continuada. Pretende-se com isso refletir sobre a valorização do professor. Desta forma, para atingir esses objetivos, realizou-se uma pesquisa qualitativa na qual os dados foram obtidos mediante análise bibliográfica e documental.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores no Brasil é um tema relevante, por isso faz-se necessário discutir acerca dos cursos de licenciatura, a fim de refletir sobre suas especificidades e de que forma poderão contribuir para o aprimoramento das práticas docentes.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) normatiza a formação de professores e traz novas perspectivas para a Educação Básica no Brasil. De acordo com Diniz-Pereira (2016), debates sobre os problemas dos cursos de formação docente dividiram-se em dois momentos marcantes: antes e após a aprovação da LDBEN. O autor afirma que, antes da aprovação da lei, os problemas quanto à formação docente foram debatidos e defendidos entre as décadas de 70 e 80. Nesse momento, uma crise educacional emergia, requerendo a defesa por melhores condições de trabalho e salários mais dignos. Assim, após a aprovação desta lei, houve novos debates a respeito da formação de professores nas licenciaturas, das demandas e desafios das práticas docentes e da valorização profissional.

No Brasil, a formação docente foi definida em três períodos, como descreve Saviani (2005): em 1890, com a reforma da escola normal de São Paulo; em 1939 e 1946, com a definição de formação docente para o Ensino Secundário e Escola Normal (respectivamente); e por último, em 1971, com a reforma do Ensino (extinção da Escola Normal e criação da habilitação magistério). A LDBEN poderia ter sido considerada, segundo Saviani (2005), o quarto momento da formação docente, que não aconteceu por inúmeras falhas e ambiguidades na legislação, o que não impediu que essa temática continuasse avançando ao longo dos últimos anos.

Destaca-se que temas antigos e recorrentes debatidos sobre a Formação de Professores assumem relevância nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015.

Sobre isso, Leite (2016) menciona como pertinente que sejam avaliados problemas decorrentes de algumas divisões existentes na formação, tais como: disciplinas relacionadas à área pedagógica e disciplinas específicas, teoria e prática, formação acadêmica e realidade escolar.

Nessa perspectiva, o Cap. II da DCN, Art. 5º, Inciso IV, contribui com uma visão ampla do processo formativo dos professores que permeia a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015). Ademais, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceram o aumento da carga horária de 2800 horas para, no mínimo, 3200 horas com duração de oito semestres ou quatro anos para a formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Esses aspectos pedagógicos e de formação podem favorecer o reconhecimento do trabalho docente e a sua valorização.

Além disso, ao longo dos últimos 30 anos houve avanços relacionados à educação. Em 1995, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) se tornou responsável exclusivamente pela Educação com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), implantado pela Emenda Constitucional nº. 14 de 1996 no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, que começou a vigorar em 1998. Posteriormente, elaborou um manual de orientação no qual o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério foi definido como:

Um conjunto de normas estabelecidas por lei (estadual ou municipal), com o objetivo de regulamentar as condições e o processo de movimentação na carreira, estabelecendo a progressão funcional (por níveis, categorias, classes), adicionais, incentivos e gratificações devidos, e os correspondentes critérios e escalas de evolução da remuneração (BRASIL, 2004, p.15).

Ainda em 1996 foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em 2007 o FUNDEF deu lugar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. No mesmo ano foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

Em 2014, a presidente Dilma Rousseff sancionou o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), no qual a meta 17, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). Além disso, a meta 15 do PNE (2014-2024) dispõe que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Ibidem).

No tocante a esse contexto, os estudos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram, período após período, que o docente continua desvalorizado, seja por falta de um salário mais digno ou mesmo por falta do uso de parte dos recursos do FUNDEB para melhorias nas instalações das escolas (BRASIL, 2007).

2.1 FORMAÇÃO INICIAL

A formação inicial é uma etapa de preparação para o docente de forma que ele tenha uma preparação mínima para o exercício do magistério. O profissional precisa se formar, em algum curso de licenciatura e, durante a graduação, iniciar o Programa de Residência Pedagógica a partir da segunda metade do seu curso.

Advoga-se por uma concepção de formação docente que se mostre com uma perspectiva integradora que propicie condições para que os licenciandos, futuros professores, se apropriem de conteúdos e experiências relativas aos conhecimentos acadêmicos, didático-pedagógicos, de formação geral e de caráter ético-moral, além daqueles concernentes à prática profissional (GATTI, 2019).

A partir do que a autora coloca, fica evidente a importância da formação inicial, uma vez que ressalta a perspectiva de integração e a experiência para a prática profissional. Isso contrasta com práticas de professores que, apesar de ainda estarem em processo de formação, de nível superior ou que tinham apenas o magistério/segundo grau, já lecionavam em diferentes séries da Educação Básica. Esta prática fragilizava o ensino e trazia prejuízos, em especial, à educação infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, que são o alicerce da educação. Fez-se necessário, modificar a legislação, trazendo a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores de toda Educação Básica, o que promove a qualidade de ensino, como podemos constatar no artigo 62 da LDBEN:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Isso posto, de acordo com a LDBEN e com a meta 15 do PNE (2014 - 2024), entende-se que a formação e o trabalho docente precisam se adequar às novas exigências e práticas formadoras. Consoante, Síveres discorre que:

O processo formativo pautado na formação humana, na capacitação profissional e na missão pedagógica poderia constituir-se um percurso de valorização e promoção humana, de criação e significação de saberes e de construção e proposição de um projeto de formação de professores (SÍVERES, 2015, p. 15).

Nessa perspectiva, a formação docente é a base para as práticas pedagógicas que promovem a valorização do ser, do saber e do agir, que contribuem para atenuar um dos maiores desafios na preparação dos futuros professores: o de habilitar profissionais capazes de atender uma multiplicidade de demandas emergentes. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores reorganizam os currículos dos cursos de licenciatura em busca de se adequar às novas exigências do contexto atual.

Nesse seguimento, cabe salientar que o Programa de Residência Pedagógica (PRP), instruído pela Portaria Capes nº 38 de 28 de fevereiro de 2018, é uma etapa importante da formação inicial de professores que busca mecanismos para intervir no processo de desenvolvimento dos docentes, integrando o conhecimento teórico da universidade à prática escolar.

O governo lançou o PRP em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o edital da CAPES de 2018 enfatizou que:

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora. A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (BRASIL, 2018b).

Através do PRP, o estágio passa a ser realizado de forma prática, inserindo a escola à universidade e promovendo parcerias entre ambas, o que contribui para diferentes experiências profissionais e dá maior segurança aos professores em processo de formação a partir das vivências e reflexões significativas sobre a sua prática. Segundo Gatti (2019), há uma preocupação em promover a aproximação entre o estagiário e o professor da escola e favorecer o acolhimento do formando; ou seja, a chegada do licenciando no espaço escolar é planejada e cuidada. Dessa forma, o PRP torna viável a materialização da percepção da prática pedagógica e as reflexões sobre ela, dando significado pedagógico a todas as experiências no decorrer do estágio.

Guedes (2019) faz uma crítica ao PRP, afirmando que o programa foi imposto e não discutido, e que os papéis assumidos pelo MEC, CNE e CAPES se contrapõem à política de formação de professores, pois afrontam a autonomia universitária e reforçam o controle social sobre a educação pública no país.

Destaca-se que em meio a um cenário de críticas e até manifestos, o Programa de Residência Pedagógica vem se desencadeando como uma proposta inovadora no sistema educacional, integrando teoria e prática e se destacando em alguns locais do Brasil com grandes resultados, modificando as práticas educativas e trazendo novas expectativas à formação de professores.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores não se limita a uma instituição, contexto ou período temporal, em razão de ocorrer ao longo de toda a vida e compreender quatro períodos: a experiência discente enquanto alunos, a formação inicial se preparando para o magistério, a iniciação à profissão e a formação continuada permanente (IMBERNÓN, 2011). Assim, falar em formação docente não significa pensar apenas na fase inicial, há que se pensar também na continuidade desta formação ao longo do exercício da profissão.

Ressalta-se que a literatura científica direciona o olhar para a formação contínua de professores por intermédio de diversos autores. Libâneo (2004) defende que a formação de professores é um processo pedagógico contínuo, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica para dirigir de forma competente o processo de ensino. Dessa forma, pode-se inferir a

importância da formação do professor em meio à sua prática pedagógica, tendo o docente, através das suas experiências e formação, domínio e propriedade para realizar o seu trabalho na docência.

Garcia (1999) defende que a formação continuada docente é um permanente processo em construção, que busca o aprimoramento do ensino-aprendizado e a reflexão entre teoria e prática. Esse pensar nos remete a real necessidade de o professor buscar sempre se atualizar e refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

Paulo Freire argumenta que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Essa citação evidencia que a continuidade da formação nos permite preencher lacunas em nossas próprias práticas profissionais e se aproximar dos alunos.

Hargreaves (2004) afirma que:

Ensinar [...] envolve a busca de aprendizagem profissional contínua de professores e a promoção da solução de problemas, da disposição de correr riscos, da confiança nos processos cooperativos, da capacidade de lidar com a mudança e do compromisso com a melhoria contínua das organizações (HARGREAVES, 2004, p. 19-20).

A afirmação do referido autor vai ao encontro dos aspectos abordados ao longo deste trabalho quanto às demandas e desafios dos profissionais da educação. O professor consciente da necessidade de aprimoramento de suas práticas pedagógicas assume o compromisso consigo mesmo e com os discentes e instituições de ensino no sentido da continuidade da sua formação e de reflexões críticas acerca dela.

A legislação brasileira também se manifesta quanto à formação continuada de profissionais do magistério, evidenciando sobre a responsabilidade do governo em disponibilizar cursos de aperfeiçoamento. A LDBEN no Art. 62, em seu § 1º, assegura que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Nas DCN, o Art. 17 ratifica que a continuidade da formação deve agregar “[...] novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015). Evidencia-se, de acordo com as considerações do artigo supracitado, que cabe às instituições de ensino prover cursos de capacitação, incentivando, assim, o compromisso com a melhoria contínua de saberes e práticas para uma reconfiguração docente. Ademais, as DCN preveem a formação continuada e sua atualização quanto aos recursos tecnológicos. O Art. 16, desta mesma normativa, fala da “necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia” (Ibidem).

A formação no magistério, seja inicial ou continuada, é estimuladora de novas aprendizagens e desenvolvimento pessoal e profissional. Todavia, as dificuldades enfrentadas há longa data pelos educadores na carreira docente são fatores que refletem efeitos colaterais na comunidade acadêmica. Em

função do baixo *status* e do baixo salário, a quantidade de jovens brasileiros interessados na carreira docente vem diminuindo significativamente. Nakabashi (2019) afirma que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apenas 2,4% da população optou pelo magistério em 2015.

3 A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

A formação inicial e continuada é de importância e direciona para a valorização do professor, uma vez que este processo contínuo de saberes prepara e impulsiona o docente a melhores práticas pedagógicas ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Consoante, o Art. 18, parágrafo 3º da DCN ratifica esse vínculo ao afirmar que:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário (BRASIL, 2015).

Entretanto, quando se aborda a temática de valorização docente, depara-se com muitos desafios. Gatti (2019) relata que, no Brasil, o sentimento de insatisfação dos professores é crescente e tem se agravado com a falta de políticas que promovam a articulação entre a formação, a valorização e o desenvolvimento profissional.

Muitos professores se formam, mas não se sentem aptos ao trabalho por não terem experiência ou se sentem inseguros mediante o próprio processo de formação, além de se constatar que outros ocupam áreas diferentes da sua formação inicial. Outro fator desmotivador é a carga horária de trabalho, que pode englobar de dois ou três turnos, além de também levar à exaustão, impossibilitando seu aperfeiçoamento profissional. Em alguns Estados há baixos salários e condições precárias de trabalho, o que pode corroborar para o sentimento de desvalorização e insatisfação do professor.

A legislação propõe novas perspectivas que visam incentivar o interesse para a formação de novos profissionais na área de educação, considerando que muitos jovens estão procurando por outras formações e até mesmo os professores vêm buscando outros trabalhos, comprometendo as expectativas de desenvolvimento e crescimento dos sistemas de ensino brasileiro. Dessa forma, a legislação proporciona meios para valorizar os professores e tornar a educação mais atrativa. O artigo 67 da LDBEN assegura que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III. Piso salarial profissional; IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI. Condições adequadas de trabalho. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Mesmo com os avanços da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há Estados e Municípios que ainda estão em processo de adequação ao que é proposto por esta legislação. Dessa forma, nem todos os incisos do artigo acima são realizados na íntegra, uma vez que ainda há em alguns Estados, professores formados em uma disciplina dando aula de outra, professores temporários em vagas definitivas aguardando por concurso público e docentes que não têm habilitação para atuar em séries/turmas específicas, o que compromete a qualidade do ensino e desmotiva os professores.

Apesar da legislação vigente, existe uma lacuna que separa o reconhecimento do professor e sua valorização. Em uma pesquisa feita pela Fundação Varkey (2018), por meio do *Global Teacher Status Index* (Índice Global de *Status* dos Professores), que avaliou 35 países no ano 2018, o Brasil aparece na última posição em relação ao prestígio dos professores. Fatores como a remuneração docente e a quantidade de horas trabalhadas são avaliados nessa pesquisa. Faz-se necessário, diante desse cenário, promover ações nas políticas públicas de educação para valorizar a carreira docente e tentar, ao menos, minimizar as fragilidades. Dessa forma, o MEC divulga o novo reajuste do piso salarial dos profissionais da rede pública da educação básica em início de carreira. O ajuste adequado do salário seria o “pontapé inicial” para a tentativa de reversão desse quadro.

Há, também, desrespeito aos professores no Brasil, pois alguns sofrem ameaças e violência. Nakabashi (2019) afirma que “91% das pessoas acham que o professor não é respeitado em sala de aula” e conclui dizendo que “a valorização do professor está relacionada ao valor dado à educação, que nunca foi prioridade no País”.

É relevante ressaltar que não se deve generalizar a questão do reconhecimento do professor sem considerar as variáveis em que se encontram como, por exemplo, equiparar um docente num município do estado de Amazonas com o docente que leciona na capital do Rio Grande do Sul. A realidade na diferença de remuneração é grande. Abaixo, seguem apontamentos, de acordo com dados pesquisados pelo Inep de 2017:

Para chegar à remuneração média a jornada de trabalho foi padronizada. Dessa forma, o levantamento, referente a 2014, revela que a maior remuneração é dos professores da rede federal de ensino, que atuam, prioritariamente, no Ensino Médio. A rede municipal, 45 vezes maior que a federal, paga menos da metade. E a rede privada tem os salários mais baixos. Os dados revelam, ainda, disparidades regionais e inter-regionais na remuneração de professores. Apesar das redes de ensino serem distintas, há casos de estados em que os professores fazem 20 horas semanais e, mesmo assim, têm remuneração maior que professores com carga de 40 horas semanais, apesar de o MEC determinar um piso nacional. (BRASIL/INEP, 2017).

A desvalorização, sobretudo dos professores da rede pública, pode ser embasada em aspectos como a ausência de plano de carreira e salários inferiores, quando comparados ao de professores de níveis distintos. Para que o docente seja, de fato, valorizado o reconhecimento à carreira do professor poderá se concretizar quando houver, dentre outros, “uma jornada de trabalho adequada às atividades exercidas pela profissão, tempo para planejamento

individual e coletivo, tempo para estudos, estrutura de trabalho e salário condizente com sua formação”, afirmam Santos e Silva (2016, p. 72).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se hoje avanços na legislação, nas políticas públicas que possibilitam investir mais no professor. Entretanto, debates e críticas emergem no meio acadêmico, com questionamentos sobre o que impede que a formação e a valorização do docente aconteçam. Sabe-se que a Constituição Federal de 1988 instituiu a educação como um direito de todos, garantindo o padrão de qualidade, assim como assegurou a formação docente e a valorização profissional, estabelecendo um piso salarial para todo o país.

Porquanto, a sociedade e os órgãos competentes devem acompanhar e cobrar de perto que a LDBEN seja cumprida, que as metas do PNE (2014-2024) tenham condições de serem atingidas, que os recursos disponíveis por meio do FUNDEB sejam, de fato, utilizados para remunerar e valorizar o docente, de modo a possibilitar um ensino de qualidade para os alunos da educação básica.

Outrossim, ratifica-se a importância de incentivar e acompanhar a realização do PRP e dos programas de formação continuada para professores como parte do processo de valorização docente.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton César; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de orientação do Fundef**. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/manual.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Metodologia inédita do Inep abre debate sobre remuneração média de professor da educação básica**. 2007. Brasília, DF. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf. Acesso em: 24 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 26, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, Programas e cursos de formação pedagógica para graduandos) e cursos de segunda licenciatura e formação continuada. **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Edital nº 06, 03 de março de 2018**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 set. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, 2016.

ELER, Guilherme. **Brasil cai para lanterna em ranking de “Valorização do Professor”**. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/brasil-cai-para-lanterna-em-ranking-de-valorizacao-do-professor/>. Acesso em: 22 set. 2020.

FREIRE, M. A Formação permanente. In: FREIRE, P. **Trabalho, comentário, reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUNDAÇÃO VARKEY. **Global Teacher Status Index**. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/pt/o-que-n%C3%B3s-bfazemos/pesquisa/%C3%ADndice-global-de-status-do-professor>. Acesso em: 22 set. 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editores, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

GUEDES, Marilde Queiroz. A nova política de formação de professores no Brasil: enquadramentos da base nacional comum curricular e do programa de residência pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, v. 9, n. 1, p. 90-99, 2019.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HIPOLITO, J. A relação de poder na relação pedagógica e as suas implicações éticas. In: **Comunicação no Congresso Internacional do Instituto Piaget: Evolução das Ciências, Ética e Educação**. Lisboa. 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, E. A. P. **Formação inicial e base de conhecimento para o ensino de matemática na perspectiva de professores iniciantes da educação básica**. Orientadora: Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos. 2016. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

NAKABASHI, Luciano. **Brasil está em último lugar na valorização dos professores**. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/brasil-esta-em-ultimo-lugar-na-valorizacao-dos-professores/>. Acesso em: 22 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANSTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência do Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

RIZO, Welington Fraga. **Valorização do Professor e Modernização do Ensino Público**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/valorizacao-do-professor>. Acesso em: 22 set. 2020.

SANTOS, Fernando H. SILVA, Fernanda A. O. Valorização docente: Histórico legal e desafios vindouros. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 1, p. 70- 74, out./dez. 2016. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/02/10-Valoriza%C3%A7%C3%A3o-docente.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Brasília, v. 30, n. 2, 2005.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos**: pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2015.